

Artykuły i raporty z badań/Articles and Cases Reports

**38**EDUKACJA  
ELEMENTARNA

EETP 38(2015)4, ISSN 1896-2327

DOI: 10.14632/eetp\_38.1

Barbara Bilewicz-Kuźnia  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

# Zabawa i nauczanie przez zabawę w podstawie programowej i wybranych programach wychowania przedszkolnego

Play and Playful Teaching in the Curriculum  
Framework and in Selected Preschool Curricula

## Wprowadzenie

Jeśli sześciolatek pójdzie do szkoły, „skończy się zabawa, a zacznie nauka, jeśli zostanie w przedszkolu, będzie miał o rok więcej dzieciństwa..., zyska dodatkowy rok beztroski w zamian za rok harówki”<sup>1</sup>. Takie opinie można przeczytać na forach internetowych. Dyskurs ten oznajmia, iż szkoła jest wyraźnie kojarzona z edukacją, miejscem zdobywania wiedzy, jest traktowana jako instytucja poważna, narzucająca określone obowiązki, pozbawiona zabawy. Przedszkole jest natomiast postrzegane jako miejsce beztroskiej zabawy. W szkole trzeba myśleć, rozwiązywać zadania, w przedszkolu można się bawić. W tym kontekście warto przypomnieć, odwołując się do teorii psychopedagogicznych, czym jest zabawa, czy tylko rozrywką, czy instrumentem uczenia się? Jak autorzy postawy programowej

<sup>1</sup> Cytaty są zaczerpnięte z wypowiedzi rodziców na forach internetowych, np. <http://wiadomosci.onet.pl/tablica/szesciolatki-do-szkoly,1617,942365,127718750,watek.html> (dostęp: 02.09.2015).

i wybranych programów wychowania przedszkolnego postrzegają zabawę, jakie nadają jej znaczenia? Odniesienie do zabawy w rozporządzeniach i programach wychowania przedszkolnego wydaje się być istotne z kilku względów. Pierwszym jest dziecięce prawo i potrzeba zabawy, drugim konkluzje badaczy o stymulującej wartości bawienia się w grupie, kolejnym teoria uczenia się przez zabawę.

### **Zabawa w świetle regulacji prawnych**

W Artykule 31 Konwencji o Prawach Dziecka czytamy: „Państwa-Strony uznają prawo dziecka do wypoczynku i czasu wolnego, do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku dziecka oraz do nieskrępowanego uczestniczenia w życiu kulturalnym i artystycznym”<sup>2</sup>. Ten ogólnościowy dokument podkreśla prawo dziecka do uczestniczenia w zabawie i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku.

Organizację pracy z małym dzieckiem i wykaz planowanych do osiągnięcia efektów wyznacza w Polsce „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego”<sup>3</sup>. Zgodnie z jej rozporządzeniem „w trosce o prawidłowy rozwój psychoruchowy oraz przebieg wychowania i kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym zaleca się następujące proporcje zagospodarowania czasu przebywania w przedszkolu w rozliczeniu tygodniowym:

1. co najmniej jedną piątą czasu należy przeznaczyć na zabawę (w tym czasie dzieci bawią się swobodnie, przy niewielkim udziale nauczyciela);
2. co najmniej jedną piątą czasu (w przypadku młodszych dzieci – jedną czwartą), dzieci spędzają w ogrodzie przedszkolnym, na boisku, w parku itp. (organizowane są tam gry i zabawy ruchowe, zajęcia sportowe, obserwacje przyrodnicze, prace gospodarcze, porządkowe i ogrodnicze itd.);
3. najwyżej jedną piątą czasu zajmują różnego typu zajęcia dydaktyczne”<sup>4</sup>.

Wśród celów wychowania przedszkolnego w odniesieniu do zabawy znajdujemy dwa:

- „5. Stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych;

---

<sup>2</sup> Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.).

<sup>3</sup> Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 18 czerwca 2014 r.).

<sup>4</sup> Tamże.

6. Troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych”<sup>5</sup>.

Można sądzić, że ustanowienie minimum czasu na przedszkolną zabawę jest pewnym krokiem w kierunku doceniania zabawy, co ostatnio podkreśla wielu polskich badaczy<sup>6</sup>. Wydaje się jednak, że odnalezienie odniesień do zabawy w dwóch celach podstawy może być mało uprawniające do stwierdzenia, że zabawa ma wysoki status w podstawie programowej. Warto też zauważyć, że w celach i zaleceniach nie padają określenia dotyczące charakteru zabawy (np. swobodna, spontaniczna, dowolna czy dydaktyczna). Podkreślono wprawdzie, że celem wychowania przedszkolnego jest wspólna i zgodna dziecięca zabawa, ale poza tą uwagę i określeniem ram czasowych w komentarzu do podstawy więcej uwag nie ma.

Zatrzymując się przy określeniu „wspólna i zgodna zabawa”, należy przypomnieć, że współcześni badacze<sup>7</sup> z jednej strony podkreślają znaczenie zabawy samotnej, paralelnej, niekoniecznie wspólnej, ale bardzo ważnej dla małych (2–3-letnich dzieci), a z drugiej strony wyraźnie akcentują, że w zabawie, nie zawsze bezpiecznej, eksploracyjnej, wyzwalającej, dochodzi do napięć i konfliktów, które mają także wartość stymulującą. Podejście promujące wspólną i zgodną zabawę, zdaje się nie dopuszczać też zabawy samotnej (*playing along*)<sup>8</sup>, niebezpiecznej (*risky play*)<sup>9</sup>, nieporządkowej (*messy play*)<sup>10</sup>, gier w wojnę (*war games*)<sup>11</sup>, itp. i jawi się jako dość wąskie. Pojawia się więc obawa, czy nauczyciel przedszkola, interpretując dosłownie zapis podstawy o wdrażaniu do zgodnej i wspólnej zabawy, doceni wartość ryzyka w zabawie, napięcia, konfliktu, buntu, czyli pozornie niezbyt pozytywnych emocji, i czy w związku z tym, będąc te cechy niwelował, czy nie. Gdy cel dążenia do zgodności w zabawie przesłoni inne cele rozwojowe, może nastąpić świadome lub nieświadome blokowanie zabawy, przejawiające się poprzez np. nadmierną ingerencję i instruowanie dzieci, przykładowo w komunikatach: pobaw się, podziel się, podejdź do..., daj zabawkę, oddaj, weź inną zabawkę. Gdy dorośli oczekują, że dzieci będą się bawić wspólnie i grzecznie, czy gdy traktują zabawę jako nagrodę za pracę, pilnują by była uporządkowana, by było w niej zgodnie i cicho, kierują nią, łamią prawa wolnej zabawy.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 269.

<sup>7</sup> T. Bruce (red.), *The Bold Child*, [w:] *Early Childhood Practice*. Froebel Today, London 2012, s. 14.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> P. Broadhead, A. Burt, *Understanding Young Children's Learning through Play*, London 2012, s. 99–113.

<sup>10</sup> J. Moyles, *A to Z of Play in Early Childhood*, Maidenhead 2012, s. 136.

<sup>11</sup> Tamże.

## Artykuły i raporty z badań/Articles and Cases Reports

W „Podstawie programowej wychowania przedszkolnego” występuje 17 obszarów programowych, w których znajdziemy przewidywane osiągnięcia dzieci. W tytułach dwóch z nich odnajdziemy zabawę: w obszarze nr 10: „Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych”<sup>12</sup>; oraz obszarze nr 10: „Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych”<sup>13</sup>. Kwestie związane z zabawą występują też w obszarach 1, 5, 6, 7 (Tab. 1).

Tabela 1. Zagadnienia związane z zabawą w „Podstawie programowej wychowania przedszkolnego”.

Numer i nazwa obszaru	Treść zapisu
1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych	Dziecko: 2. Stara się współdziałać w zabawie i sytuacjach zadaniowych
5. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci	4. Uczestniczy w zajęciach ruchowych, w zabawach i grach w ogrodzie przedszkolnym, w parku, na boisku, w sali gimnastycznej
6. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych	5. Próbuje samodzielnie i bezpiecznie organizować sobie czas wolny w przedszkolu i w domu; ma rozeznanie, gdzie można się bezpiecznie bawić, a gdzie nie
7. Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem	2. Odgrywa role w zabawach parateatralnych, posługując się mową, mimiką, gestem i ruchem; umie posługiwać się rekwizytami (np. maską)

Źródło: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, (Dz.U. z dnia 18 czerwca 2014 r.).

Podstawa programowa z założenia zawiera syntetyczny zapis treści i spodziewanych osiągnięć. Zagadnienia związane z zabawą zostały w niej zasygnalizowane w odniesieniu do czynności i motywacji dziecka (stara się, uczestniczy, próbuje, odgrywa, posługuje się); miejsc i przestrzeni zabaw (sala przedszkolna, ale i dalsza przestrzeń; sala gimnastyczna, ogród przedszkolny, boisko, park); rodzajów zabaw (ruchowe, konstrukcyjne, parateatralne), świadomości bezpieczeństwa. Zapisy odwołują się do ważności używania rekwizytów i symboli w zabawie, co jest przejawem słuszności teorii L.S. Wygotskiego oraz znaczenia kwestii społecznych, współdziałania i samodzielności. Zagadnienia te są jasne, choć ujęte syntetycznie. Bardziej szczegółowych zaleceń, wskazówek metodycznych i innych akcentów, rozwiniętych i pogłębionych, powinniśmy szukać w programach wychowania przedszkolnego. Zanim rozpocznę analizę zagadnień w wybranych programach wychowania przedszkolnego, spróbuję przybliżyć definicje zabawy.

### Co można nazwać zabawą?

Myśląc o zabawie, z dużym prawdopodobieństwem będziemy mieli na uwadze najbardziej znaną definicję, sformułowaną przez historyka kultury J. Huizinga. Jego zdaniem: „zabawę nazywać można czynnością swobodną, którą odczuwa się jako «nie tak pomyślaną» i pozostającą poza zwykłym życiem, a która mimo to może całkowicie zaabsorbować grającego; czynnością z którą nie łączy się żaden interes materialny, przez którą żadnej nie można osiągnąć korzyści, która dokonuje się w obrębie własnego określonego czasu i własnej określonej przestrzeni; czynnością przebiegającą w pewnym porządku, według określonych reguł i powołującą do życia związki społeczne, które ze swej strony chętnie otaczają się tajemnicą lub za pomocą przebrania uwydatniają inność wobec zwyczajnego świata”<sup>14</sup>. Definicja podkreśla autoteliczność, swobodę, fikcyjność, bezcelowość, swoistość czasu i przestrzeni, obecność reguł i magiczność, a także zdolność do „pochłonięcia zabawą”.

Definiowanie zabawy będzie zawsze wyznaczone źródłami myślenia o niej. I tak na przykład inaczej będzie postrzegał zabawę empirysta, inaczej konstruktywista, a jeszcze inaczej przedstawiciel natywizmu. W tabeli 2 przedstawiono przykładowe różnice w tym zakresie.

<sup>14</sup> J. Huizinga, *Homo ludens, Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007, s. 29.

Tabela 2. Zabawa w świetle podstawowych nurtów filozoficznych

Nurt filozoficzny	Behawioryzm, empiryzm	Konstruktywizm	Natywizm
Koncepcja wiedzy	Dziecięca wiedza i zachowanie wypływa z doświadczenia i środowiska, wyłania się poprzez doświadczenia. Dzieci mogą być kształtowane aż do osiągnięcia dojrzałości, dorośli przekazują wiedzę i kształtują dziecko	Dziecko jest urodzone z unikalnymi biologicznymi cechami, które podlegają wpływom dzięki dziecięcym interakcjom z otoczeniem i ludźmi z tego otoczenia. Dziecko ma energię lub zdolność zachowywania się jako indywidualny myśliciel już od wczesnych lat życia	Wiedza i pojęcia są częściowo wewnętrzne i obecne w życiu ludzi od urodzenia. Dzieci są uprzednio zaprogramowane do rozwoju i dojrzałości. Różnice indywidualne są dziedziczne i biologicznie zdeterminowane
Droga uczenia się	Dorośli wyznaczają drogę, dziecko odpowiada na to, co wykreował dorośli i środowisko	Model, który wymaga interakcji w procesie uczenia się, interakcji typu dorośli – dziecko, dziecko – dziecko	Leseferyzm <sup>15</sup> jako podejście pedagogiczne, w którym dziecko może podążać swoją własną drogą
Zabawa	Zabawa jest wykorzystywana jako narzędzie uczenia, by wspierać dziecięce zainteresowanie tematem	Dzieci mogą badać swoje własne zainteresowania poprzez zabawę i mogą być wspierane w tym odkrywaniu przez dorosłego albo bardziej doświadczonego rówieśnika	Dzieci mają wewnętrzny napęd do zabawy i to w sposób naturalny prowadzi do uczenia się i rozwoju

Źródło: M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, London 2012, s. 48.

<sup>15</sup> Leseferyzm (od fr. *laissez-faire* nie sprzeciwiać się, pozwalać) to dawanie komuś swobody działania, nieprzeszkadzanie, niepouczanie i niewtrącanie się (źródło: <https://pl.wiktionary.org/wiki/leseferyzm>). Pojęcie to funkcjonuje w pedagogice jako podejście edukacyjne, np. M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, London 2012; *Exploring Learning. Young Children and Blockplay*, (red.) P. Gura, London 1992.

Jak wynika z zestawienia, sposób myślenia o zabawie wyznacza uznawana teoria filozoficzno-pedagogiczna. Stąd można zabawę traktować jako skuteczny środek kształtowania osobowości i struktur poznawczych oraz osiągnięcia celów edukacyjnych, a można ją też traktować jako naturalną potrzebę, która realizowana, uruchamia wewnętrzny proces uczenia się i rozwoju. Analogicznie, preferowane indywidualne podejście filozoficzne i sposób postrzegania dziecka, kreuje także rolę i zadania nauczyciela. Na przykład w świetle behawioryzmu i jego odmiany empiryzmu, dorosły ma władzę kształtowania umysłów i postaw dzieci poprzez manipulowanie nagrodą i karą. Przykładem behawiorystycznego podejścia będzie więc zarządzanie przez nauczyciela zabawą, ustanawianie jej granic, ram i przestrzeni, po to, by przebiegała ona bez zakłóceń<sup>16</sup> (jako programowo zgodna zabawa). Innym przykładem jest wykorzystywanie zabawy jako kary lub nagrody, np. ustalenie, że piątek jest dniem zabawy w nagrodę za dobre zachowanie<sup>17</sup>. Podejście behawiorystyczne, jednostronne, w rozumieniu, że dziecko jest czystą kartą, na której zapisuje się doświadczenia organizowane przez dorosłego, że jest biernym odbiorcą, mniej lub bardziej stymulujących warunków i bodźców, może być bardzo zagrażające rozwojowi dziecka. W przeciwnym, konstruktywistycznym podejściu, zabawa jest przejawem i źródłem rozwoju. L.S. Wygostki stwierdza na przykład, że „zabawa jest nie tylko dominującą formą aktywności, ale w pewnym sensie głównym źródłem rozwoju dzieci do wieku szkolnego”<sup>18</sup>. J. Piaget podkreśla, że „zabawa jest wyrazem procesu asymilacji, w którym dziecko usiłuje włączyć wiedzę o otaczającym je świecie, dopasowując ją do posiadanych już doświadczeń i sposobu rozumienia świata”<sup>19</sup>. Jego zdaniem aktywna zabawa generuje rozwój myśli. Poprzez zabawę dziecko jest motywowane do badania i rozumienia świata, organizowania własnych myśli i adaptacji. Poglądy te wykreowały tzw. zabawowe podejście do uczenia (*play based approach to learning*), w którym dziecko samo bezpośrednio i aktywnie reaguje na środowisko i możliwości, które przed nim stoją<sup>20</sup>. Podejście konstruktywisty społecznego L.S. Wygotskiego pozwoliło natomiast zwrócić uwagę na rolę innych ludzi, zarówno dzieci, jak i dorosłych, którzy są stymulatorami rozwoju i w zabawie pozwalają kolegom iść dalej, przekraczać swoje możliwości i stając się „o głowę wyższym od siebie”. Takie założenie będzie bardziej

<sup>16</sup> M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, dz. cyt., s. 53.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> M. Kielar-Turska, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005, t. 2., s. 72.

<sup>19</sup> A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2005, s. 65.

<sup>20</sup> M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, dz. cyt., s. 54.

akcentowało wolność i zaufanie do dziecięcych kompetencji, odejście od instruowania dzieci i kierowania zabawą na rzecz wykorzystywania zasobów środowiska i potencjału grupy, w której znajdują się bardziej kompetentni rówieśnicy, mogący działać więcej niż nauczyciel.

Współczesne podejścia i teorie zabawy odwołują się do wspomnianych wyżej koncepcji. D. Waloszek jest zgodna ze zdaniem J. Huizingi i za najbardziej istotne cechy zabawy uznaje swobodę, dobrowolność i brak dążenia do celu. Jako cechy charakteryzujące zabawę wyszczególnia: jasność (zabawa unaocznia potrzebę bycia aktywnym); wzniosłość (wyjście poza pospolitość, utarte schematy, potoczność, przeciętność); piękność (wdzięk i piękno, dobro i przyjemność), dobitność (pośpiech nadający zabawie żywotność, ruch, bystrość, sugestywność, akcentowanie), prawdziwość, autentyczność (to co dziecko czyni i mówi nie jest zmyślone), potęga (ma szczególną siłę oddziaływania na rozwój człowieka); powaga – niepowaga (możliwość przeprowadzania bawiącej się osoby od stanu powagi do żartu)<sup>21</sup>.

Swoboda zabawy związana jest z brakiem przymusu czy presji, dlatego w takim rozumieniu działanie można podjąć lub nie, można z niego zrezygnować, przerwać, modyfikować. Swoistość czasu i przestrzeni oznacza jego relatywność, umowność, zabawa rozgrywana tu i teraz, dla dziecka może oznaczać tam lub wtedy. Reguły i magiczność związane są z tym, że dzieci są właścicielami zabawy, one wyznaczają jej przebieg oraz zasady. Dorosły ma prawo doradzania czy ingerowania jedynie wtedy, gdy zostanie o to poproszony. W przeciwnym razie jest osobą przeszkadzającą, zakłócającą naturalny tok zabawy i wówczas zabawa musi być budowana od początku. Podobnie dzieje się wówczas, gdy dorosły zakłóca przebieg zabawy dzieci już nią pochłoniętych i, z dużym prawdopodobieństwem, doświadczających wrażenia przepływu<sup>22</sup>.

Opierając się na teorii M. Csikszentmihalyi'ego, współczesna angielska badaczka zabawy T. Bruce<sup>23</sup> definiuje zabawę jako czynność swobodnie płynącą (*free flow play*) i uznaje, że można w niej odnaleźć takie cechy, jak: wykorzystywanie posiadanych doświadczeń, ustanawianie i przestrzeganie reguł, korzystanie z rekwizytów, nieprzymuszone wybieranie zabawy, przygotowywanie się do nadchodzących zdarzeń, udawanie, bawienie się samotne, bawienie się w grupie, posiadanie osobistego programu, bycie głęboko zaangażowanym, wypróbowywanie zdobytej wiedzy, łączenie pomysłów, uczuć i relacji w zabawie. Z wyszczególnionych właściwości, ważną z punktu widzenia zasady zachowania swobo-

---

<sup>21</sup> D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, dz. cyt., s. 258–260.

<sup>22</sup> M. Csikszentmihalyi, *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Wrocław 2005, s. 103.

<sup>23</sup> T. Bruce, *The Hold Child*, dz. cyt., s. 71.



dy, jest nieprzymuszone wybieranie przez dziecko rodzaju i formy zabawy, z zachowaniem wewnętrznego poczucia, że chcę, mogę się pobawić, ale jak się na przykład źle czuję, to nie muszę, mam prawo być w danym momencie niedysponowany, prawo odmówić, poczekać, odpocząć, przyjrzeć się.

Teoretycy zabawy zgodnie podkreślają, że jest ona atrybutem dzieciństwa, a zarazem najbogatszym źródłem uczenia się dziecka. Jest pierwszą szkołą „bycia człowieka w świecie, toruje drogę od uczenia się do zorganizowanego działania i odwrotnie”<sup>24</sup>. Jak podkreśla M. Przetacznik-Gierowska „można bez przesady rzec, że wszystkie inne czynności dziecka są w jakiś sposób zabawie podporządkowane. Dopiero wraz z wiekiem wyodrębnia się w świadomości dziecka płaszczyzna zadaniowa: uczenie się i praca, jako czynności niezależne od zabawy, a nawet jej przeciwstawne”<sup>25</sup>.

### Współczesne kontrowersje wokół edukacyjnego znaczenia zabawy

W różnych epokach podejmowano próby klasyfikowania zabaw, definiując jej rodzaje i cechy, uwzględniając źródła, motywy, przebieg i efekty. Mimo to, ostatnio wiele dyskusji i obaw budzi wzrastająca pedagogizacja zabawy, przejawiająca się w czynieniu z niej instrumentu uczenia. Jak podaje M. Andrews, program edukacji przedszkolnej w Wielkiej Brytanii nadal oferuje nauczycielom propozycje zaplanowanych i celowych zabaw, wzmacnianych i kierowanych przez dorosłego<sup>26</sup>. Podejście to jest także powszechne w naszym kraju i przyczynia się do powstawania różnic w rozumieniu sensu zabawy, języka jej opisu i w rezultacie rozumienia roli nauczyciela. Badacze uzasadniając przyczyny tego zjawiska, mówią, że po pierwsze odgórna perspektywa programowa narzucona przez władze, powoduje przejście przez praktyków narzuconej im koncepcji. Mamy tu do czynienia z transmisyjnym modelem, w którym władza mieści się w rękach dorosłego, który ma sprawić, że dziecko opanuje wyszczególniony programowo zakres umiejętności, przez co zostanie dobrze przygotowane do szkoły. Po drugie możemy mieć do czynienia z przeciwną perspektywą oddolną, w której podstawą oceny jest pytanie: jak dziecko czuje się w środowisku przedszkolnym. Ten model wspiera dziecięce zabawy i eksploracje. Pozwala zastanowić się nad tym, co dzieci rzeczywiście robią w przestrzeni przedszkola, jakie korzyści rozwojowe wyłaniają się z podejmowanej przez nie aktywności zabawowej. Podejście to jest bardzo cenione, widzimy w nim holistyczne ujęcie rozwoju dziecka oraz integrację wielu aspektów

<sup>24</sup> D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, dz. cyt., s. 254.

<sup>25</sup> M. Przetacznik-Gierowska, *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, Kraków 1993, s. 20.

<sup>26</sup> M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, dz. cyt., s. 155.

rozwoju. I tu pojawia się jednak krytyka, że wartość zabawy w procesie uczenia się nie została do końca udowodniona i takie uczenie się jest dużo gorzej monitorowane. Trzecia perspektywa określana jest jako „współkonstruowanie znaczeń”. Opiera się ona na obawach niektórych praktyków i teoretyków, że istnieje niebezpieczeństwo, że zabawa bez z góry założonych celów niekoniecznie pozwoli osiągnąć pożądane społeczne i kulturalnie zamierzenia edukacyjne. Przypomina, że dzieci mogą potrzebować kierowania i wspierania w drodze do ich społecznego sukcesu. Model ten podkreśla, że dziecko i dorosły mogą pracować w racjonalny sposób, wpływając na siebie nawzajem. Z takich relacji płynie jakość, którą S. Rogers opisuje jako „negocjowanie znaczeń w kontekście zabawy”<sup>27</sup>.

Badacze wciąż podejmują dyskusje, na temat tego w jakim stopniu zabawa łączy się z uczeniem się i nauczaniem. Głosy czasami są zdecydowane. Z jednej strony w literaturze pedagogicznej i metodycznej oraz rzeczywistości przedszkolnej spotykamy się z terminem zabawa dydaktyczna, z drugiej z negacją tego terminu. W zabawie dydaktycznej główną rolę pełni dorosły, a ona sama jako sposób pracy ma do spełnienia określone cele, np. doskonalenie zdolności rozróżniania cech jakościowych, czy ilościowych, utrwalenie wiadomości czy korygowanie wymowy<sup>28</sup>. Zabawa tego rodzaju nie spełnia wymogów czystej, swobodnej zabawy. Trudno w niej szukać doświadczenia wrażenia optymalnego, zwanego przepływem. Tak realizowana nie jest aktywnością swobodnie wybieraną, przekształcaną, budującą, w której dziecko operuje granicami rozumienia rzeczywistości<sup>29</sup>.

Potrzebę odróżniania zabaw od zadań zdecydowanie podkreśla D. Waloszek, która stoi na stanowisku, że nie ma uzasadnienia dla podziałów zabawy na takie i inne (np. tematyczne, nietematyczne, ruchowe). „Podziały te stworzono na okoliczność zarządzania dzieckiem, rozporządzania jego naturą, na użytek edukacji adaptacyjnej, oparte na filozofii *tabula rasa*. Proponowane dzieciom przykłady zabaw i gier są zatem przykładem zadań, nie zabaw, a połączenie wyrażenia zabawa i dydaktyka (zabawy dydaktyczne) jest według powyższych analiz pozbawione sensu”<sup>30</sup>.

W literaturze angielskiej spotykamy także podobne dyskusje i różne pojęcia, np. *play tutoring* i *skill tutoring*. Pierwsze można tłumaczyć jako tutoring zabawowy, nauczanie-uczenie się przez zabawę, rozumiane jako

---

<sup>27</sup> S. Rogers, *Play and Pedagogy. A Conflict of Interests?* [w:] *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education*, (red.) S. Rogers, London 2011, s. 6.

<sup>28</sup> Z. Bogdanowicz, *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli*, Warszawa 1990.

<sup>29</sup> M. Andrews, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, dz. cyt., s. 155.

<sup>30</sup> D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, dz. cyt., s. 261.

„technika polegająca na tym, iż dorosły uczestniczy w zabawie dzieci dostarczając werbalnego kierownictwa i sugestii, a czasem występując w roli modelu roli wyobrażeniowej”<sup>31</sup>. Drugie pojęcie *skill tutoring*, można rozumieć jako tutoring mający na celu doskonalenie zdolności. Jego istotą jest to, że „dorośli wchodzi w interakcję z dziećmi w trakcie wykonywania ustrukturyzowanych czynności, takich jak układanie puzzli i sortowanie według kształtów”<sup>32</sup>.

Badając relacje między pojęciami zabawa – nauka bardzo przydatny okazuje się podział zaproponowany przez J. Moyles<sup>33</sup>. Zaproponowała ona ogląd zabawy z trzech perspektyw: jako zabawę w czystej postaci (*pure play*), uczenie się przez zabawę (*playful learning*) i nauczanie w formie zabawy (*playful teaching*).

Zabawa w swej czystej postaci pozostaje pod kontrolą dzieci, jest przez nie inicjowana i prowadzona, jest działaniem długotrwałym i rozwijanym przez dzieci, zgodnie z celami bawiących się. Ta forma zabawy jest otwarta i cechuje ją duża kreatywność. W środowisku zarządzanym przez dorosłych nie jest łatwo ją osiągnąć, gdyż wymaga odpowiedniego czasu i warunków. Rolą dorosłego w zabawie czystej postaci jest głównie zapewnienie odpowiedniego środowiska wraz z niezbędnymi rekwizytami, obserwowanie zmian progresywnych i włączenie się do niej, ale tylko wówczas, gdy dorosły zostanie do niej zaproszony.

Uczenie się przez zabawę odnosi się do nabywania przez dziecko doświadczeń, co może być inicjowane przez dorosłego lub inne dziecko i angażuje podmioty w zabawowy sposób. W tym kontekście jest to uczenie się społeczne, jednej osoby od drugiej. Tego rodzaju doświadczenia są bliskie zabawie podejmowanej spontanicznie, ale mają jasny cel edukacyjny i mogą nie być przez dziecko postrzegane jako prawdziwa zabawa. Dziecko jest zaangażowane dzięki zabawowym metodom uczenia. Rola dorosłego jest tu zróżnicowana i obejmuje wrażliwość na dziecięce potrzeby, dobre planowanie, modelowanie, znajomość zabawowych metod uczenia, wchodzenie w interakcję, prowadzenie obserwacji, rozwijanie kompetencji językowych dzieci i monitorowanie ich osiągnięć rozwojowych w kontekście planu edukacyjnego, widzenie realizacji treści programowych w perspektywie zabawy.

Nauczanie o charakterze zabawowym koncentruje się na roli dorosłego, z podejściem uwzględniającym wewnętrzne dyspozycje dziecka do zabawy i kreowaniem stymulujących aktywności. Rolą dorosłego jest stawianie atrakcyjnych zadań i upewnienie się, czy zadania prezentowane

<sup>31</sup> A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, dz. cyt., s. 69.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> J. Moyles, *The Excellence of Play*, Maidenhead 2010, s. 22.

dzieciom są otwarte na tyle, na ile jest to możliwe, zaplanowane i prezentowane w sposób zrozumiały i przyjemny. Tego rodzaju nauczanie wymaga przygotowania materiałów, środków dydaktycznych, postrzeganych przez dzieci jako atrakcyjne zabawowo, ale nauczyciel nie powinien oczekiwać, że dziecko rozważy proponowaną aktywność jako zabawę. Celem takiego nauczania jest to, że musi być ono związane z dziecięcymi potrzebami, w kontekście tego, czego nauczyciel chce nauczyć dzieci. Praca nauczyciela polega na realizowaniu zadań przedstawianych dzieciom w atrakcyjny, zabawowy sposób, mając na uwadze powierzony program i wykaz przewidywanych osiągnięć.

Podsumowując, większość badaczy jest zgodna co do tego, iż czysta zabawa jest pozbawiona przymusu, dziecko podejmuje ją dobrowolnie, nie pod wpływem sytuacji, do której zostało przymuszone, np. poleceniem czy nakazem. Uprawia się ją w wolnym czasie, można ją w każdej chwili przerwać lub zaniechać, nie jest obowiązkiem fizycznym ani moralnym. Zabawy nie można też w sposób sztuczny wywołać. Wykreowana na siłę, bez wewnętrznej motywacji, nie do końca jest prawdziwa. Zabawa jest przyjemnością samą w sobie, ale należy pamiętać, że czasem towarzyszą jej również przykre emocje, które też są dziecku potrzebne. Zabawa jest w stanie całkowicie zaabsorbować podmiot bawiący się, choć należy pamiętać, że stan wewnętrzny jednostki i czynniki zewnętrzne mają na nią znaczący wpływ. Poczucie bezpieczeństwa jest pierwszym warunkiem dobrej zabawy. Zabawa jest podatna na bodźce zewnętrzne, nagle czynniki, np. hałas, ingerencja, mogą przerwać zarówno zabawę, jak i odczuwanie dobroczynnego wrażenia przepływu. Zabawa ma wreszcie różny społeczny charakter, często jest działaniem realizowanym w grupie, ale bywa też podejmowana indywidualnie, w samotności i nie należy sądzić, że jest wówczas dla dziecka przykra. Natomiast, gdy dziecko nie jest inicjatorem i kreatorem zabawy, uczestniczy w uczeniu się i nauczaniu o zabawowym charakterze<sup>34</sup>, rozwiązuje mniej lub bardziej atrakcyjne zadania lub wchodzi w nauczające interakcje.

### **Miejsce i znaczenia zabawy oraz nauczania przez zabawę w programach wychowania przedszkolnego**

Programy wychowania przedszkolnego różnią się w zakresie podejścia pedagogicznego, wykazu treści i proponowanych form diagnozy rozwoju dziecka. Ich twórcy mają prawo kreować autorską wizję edukacji, przestrzegając jednak zapisów podstawy programowej. Przedmiotem analizy są trzy programy wychowania przedszkolnego, które były przez

kilka lat realizowane w jednym z lubelskich przedszkoli i zostały ponownie wybrane do realizacji przez nauczycieli wychowania przedszkolnego w roku szkolnym 2015/2016:

- „Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki” A. Pawłowskiej-Niedbały, D. Kucharskiej;
- „Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój dzieci” M. Kwaśniewskiej, W. Żaby-Żabińskiej;
- „Kalendarz przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego” E. Tokarskiej, J. Kopały.

Szczególnie interesujący jest sposób, w jaki autorzy poszczególnych programów definiują w nich zabawę, czy jest ona w ich przekonaniu drogą naturalnego rozwoju dziecka, czy instrumentem uczenia, a może powyższe programy zawierają inne znaczenia zabawy.

### Zabawa w założeniach teoretycznych programów

W programie wychowania przedszkolnego „Dziecko w swoim żywiole” autorki w uzasadnieniu teoretycznym uznają zabawę za najważniejszą metodę pracy i twierdzą, że dziecko najszybciej rozwija się w zabawach z rówieśnikami i specjalnie zaaranżowanych zabawach dydaktycznych. Powołują się na teorię L.S. Wygotskiego pisząc, że zabawa jest dominującą formą aktywności. Akcentują też, że należy zwrócić szczególną uwagę na zajęcia i zabawy dowolne, wyzwalające inicjatywę dziecka, wzmacniające ciekawość poznawczą i inspirujące do dalszych poszukiwań<sup>35</sup>. Autorki wyszczególniają dominujące w określonym wieku rodzaje zabaw, czyli manipulacyjne, konstrukcyjne, symboliczne, tematyczne, społeczne. Z drugiej strony wyraźnie uznają zabawę za środek osiągnięcia celów edukacyjnych i główną metodę pracy. Według nich „przedszkole skupia się (...) na zabawie, czyli najważniejszej metodzie pracy z małym dzieckiem, która powinna zawierać w sobie treści wychowawcze, edukacyjne i wspierające; zabawie, która uczy kompetencji społecznych, pomaga w adaptacji i integracji grupy, przygotowuje do życia w społeczeństwie i kształtuje odporność emocjonalną”<sup>36</sup>. Zabawa w przekonaniu autorek powinna być nasycona treścią kształcącą, korzystną dla rozwoju dziecka, powinna czemuś służyć, uczyć, pomagać. W takim ujęciu programowym dziecko zdaje się nie być właścicielem zabawy, swoją zabawą nie rozporządza, zabawa jawi się jako zjawisko z założenia sprzyjające rozwojowi, ale w określony przez dorosłego sposób. Nie wiemy też do końca przez

<sup>35</sup> A. Pawłowska-Niedbała, D. Kucharska, *Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki*, Warszawa 2014, s. 16.

<sup>36</sup> Tamże, s. 13.

kogo i kiedy jest inicjowana i prowadzona, choć mamy informację, że jest zabawą z rówieśnikami i tą dydaktyczną, organizowaną przez nauczyciela. Wiemy na pewno, że autorki programu zapewniły nauczycielom pomoc pod postacią scenariuszy zabaw dydaktycznych, które są dołączone do programu jako oddzielna publikacja<sup>37</sup>. Oprawa metodyczna ma służyć nadrzędnemu celowi autorek, jakim jest przygotowanie do szkoły, które „zaczyna się od momentu przestąpienia progu przedszkola (...), a wszystko to dzięki umiejętnemu splataniu zabawy z nauką”<sup>38</sup>.

W programie „Nasze przedszkole” autorki już we wstępie zaznaczają, że „wiek przedszkolny jest wyjątkowym okresem, kiedy po raz pierwszy w sposób zorganizowany, zamierzony, celowy, planowy i systematyczny dziecko jest poddawane wielorakim oddziaływaniom”<sup>39</sup>. Zapis ten ma charakter behawiorystyczny. Na szczęście w wyszczególnionych celach dostrzegamy wizję dziecka jako właściciela i autora zabaw. Świadczą o tym takie zapisy, jak: inicjowanie działalności zabawowej według własnych pomysłów, dostrzeganie pomysłów dzieci uzdolnionych i korzystanie z nich w zabawach, aktywne uczestniczenie w zabawach, grach i zajęciach ruchowych, twórcze wykorzystywanie w zabawach niekonwencjonalnych przyborów. Zauważamy również, że sprawcą tych działań nie jest nauczyciel tylko dziecko. Zabawa swobodna jest przez autorki waloryzowana, o czym świadczy wskazanie metodyczne z programu: „dlatego też to właśnie samorzutnym, spontanicznym zabawom dziecięcym należy przypisać w toku realizacji założeń programowych priorytetowe znaczenie”<sup>40</sup>.

W programie „Kalendarz przedszkolaka” autorki zaznaczają, iż nauczyciel planujący swoje działania powinien zawsze pamiętać o tym, iż podstawową formą aktywności dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa, pozwalająca mu na odtworzenie i przetworzenie zdobytych doświadczeń, utrwalenie nabywanych umiejętności, naukę planowania działań czy zgodnego współdziałania w grupie. Założenie to będzie ważnym priorytetem programu.

### Znaczenie zabawy w świetle treści programowych

W programie „Dziecko w swoim żywiole” zauważa się, że zabawa jest ujmowana w kategoriach dydaktycznych i służy do realizacji celów kształcących i wychowawczych. Jest środkiem rozwijania mowy, myślenia, czy kompetencji społecznych. Autorki wyznaczają nauczycielom i dzieciom główne cele, wynikające z podstawy programowej („doskona-

---

<sup>37</sup> E. Wilczyńska (red.), *Kolekcja przedszkolaka, Wybór zabaw*, Warszawa 2014.

<sup>38</sup> A. Pawłowska-Niedbała, D. Kucharska, *Dziecko w swoim żywiole*, dz. cyt., s. 15.

<sup>39</sup> M. Kwaśniewska, W. Zaba-Zabińska, *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój dzieci*, Kielce 2014, s. 5.

<sup>40</sup> Tamże, s. 10–11.

lenie umiejętności wspólnej zabawy i zgodnego korzystania z zabawek”, „dążenie do osiągnięcia wspólnego celu przez planowanie i realizowanie zabaw”<sup>41</sup> i poznawanie i przestrzeganie zasad bezpiecznej zabawy (włącznie z poznawaniem konsekwencji). W wykazie proponowanych treści programowych została zastosowana następująca konstrukcja zapisu: cel, występujący pod postacią czynności, którą należy zaplanować, zrealizować i ocenić (np. kształtowanie, poznawanie, przestrzeganie, uczestniczenie, wdrażanie, zachęcanie) i środek temu służący, przy pomocy którego cel będzie możliwy do osiągnięcia. W tym przypadku, tym środkiem jest różnego typu zabawa (np. teatralna, ruchowa, zorganizowana). Przykład takiego zapisu to: „kształtowanie umiejętności współdziałania podczas zabaw ruchowych (ustawianie się w rzędzie, w kole, parami, wykonywanie ćwiczeń”<sup>42</sup>; „wdrażanie do uważnego słuchania nauczyciela i wypowiedzi dzieci”; „skłanianie do zapamiętania, o czym mówiła inna osoba (np. zabawy słowne polegające na wymienianiu nazw owoców zgodnie z zasadą, że każda następna osoba wymienia nazwę innego owocu)”<sup>43</sup>; zabawy z wykorzystaniem kart obrazkowych, kształtujące umiejętność tworzenia kolekcji”<sup>44</sup>. Zabawa w tym świetle jest ujmowana w dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym<sup>45</sup>. Analizując dalej charakteryzowany program, odnajdujemy korzystne elementy społecznego uczenia w zabawie. Jest to widoczne w nastawieniu na negocjowanie znaczeń i przejawia się jako np. „dążenie do osiągnięcia wspólnego celu przez planowanie, realizowanie zabaw”<sup>46</sup>. Analiza wykazuje, że zabawa w czystej perspektywie istnieje, ale pojawia się rzadko i jest niejako na drugim planie. Jest natomiast odróżniona określeniami: zabawa swobodna, dowolna, spontaniczna. Autorki akcentują korzystanie przez dzieci z kątek zainteresowań i zabawek, poznawanie własnych możliwości ruchowych oraz prowadzenie rozmów z dziećmi na temat zabaw i zabawek.

W programie „Nasze przedszkole” zastosowano ujęcie treści podstawy programowej związane z zabawą także pod postacią odczasownikowej formy rzeczownika (np. współdecydowanie, kreślenie, uczestniczenie, porządkowanie). Ich sprawcą nie jest jednak dorosły, jak w programie „Dziecko w swoim żywiole”, ale dziecko, które jest aktywnym podmiotem i wykonawcą (np. uczestniczenie we wspólnych zabawach, współ-

<sup>41</sup> M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole*, dz. cyt., s. 25.

<sup>42</sup> Tamże, s. 41.

<sup>43</sup> A. Pawłowska-Niedbała, D. Kucharska, *Dziecko w swoim żywiole*, dz. cyt., s. 33.

<sup>44</sup> Tamże, s. 36.

<sup>45</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 24.

<sup>46</sup> Tamże, s. 25.



działanie podczas zabaw, gier, tańców<sup>47</sup>). Przykładem uczenia w zabawie jest zapis: „Współdecydowanie w wyborze zabawek, zabaw”<sup>48</sup>. Język programu „Nasze przedszkole” jest odmienny od programu „Dziecko w swoim żywiole”. W pierwszym programie zauważamy większą moc sprawczą dziecka i zaufanie do jego kompetencji, wierę, że samo jest ono zdolne do swego rozwoju. Kreatywność zabawy w czystej formie została przez autorki zaakcentowana poprzez dodanie do określeń konstrukcyjna, tematyczna, ruchowa przymiotnika twórcza<sup>49</sup>. W programie pojawia się także typ nauczanie przez zabawę, które autorki przedstawiają w treściach jako działanie wyzwalające pozytywną aktywność: „nauczyciel organizuje zabawy dające dziecku satysfakcję i radość”<sup>50</sup>.

Analiza treści programowych programu „Kalendarz przedszkolaka” wykazuje, iż autorki kierują się założeniem o prymacie czystej zabawy nad innymi formami aktywności, szanując dziecięce prawa. W programie nie ma retoryki kształtującej (wdrażanie, kształtowanie), ale w odniesieniu do zabawy mówi się o aktywności i czynnościach dziecka: bawi się zgodnie, podejmuje zabawy tematyczne, buduje, planuje, słucha pomysłów kolegów. Choć autorki wyszczególniają wiele zalet poszczególnych rodzajów zabaw według znanych klasyfikacji, zabawa nie jawi się jako instrument nauczania, środek dla nauczyciela. To działalność, w której główną rolę grają dzieci, a nie nauczyciel. Widoczny jest szacunek dla dziecka jako osoby decydującej o tym, czy zabawę podjąć, czy jej odmówić (np. „wie, że ma prawo odmówić osobie dorosłej lub innemu dziecku, jeśli np. nie ma ochoty na wspólną zabawę”<sup>51</sup>). Autorki patrzą na dziecko jako na podmiot uczący się, dla którego naturalne jest doświadczanie pewnych trudności, ale które podejmuje starania: „próbuję organizować zabawy z kolegami według swojego pomysłu”<sup>52</sup>, „pomaga we wspólnym porządkowaniu zabawek w sali”<sup>53</sup>. Autorki dostrzegają także znaczenie zabawy w procesie uczenia się i nauczania. W programie mowa jest, choć bez zbędnych nacisków, o uczeniu się współpracy („podejmuje zabawy tematyczne z podziałem na role, dzieli się zabawkami”<sup>54</sup>, „słucha pomysłów kolegów”<sup>55</sup>), czy edukacji przez zabawę: „bierze udział w zabawach ortofonicznych, doskonalących aparat mowy”<sup>56</sup>, wykorzystuje w zabawach wyliczanki ludowe”<sup>57</sup>.

---

<sup>47</sup> M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole*, dz. cyt., s. 18.

<sup>48</sup> Tamże, s. 15.

<sup>49</sup> Tamże, s. 36.

<sup>50</sup> Tamże, s. 34.

<sup>51</sup> E. Tokarska, J. Kopala, *Kalendarz przedszkolaka*, Warszawa 2012, s. 37.

<sup>52</sup> Tamże, s. 19.

<sup>53</sup> Tamże, s. 20.

<sup>54</sup> Tamże, s. 19.

<sup>55</sup> Tamże, s. 46.

<sup>56</sup> Tamże, s. 21.

<sup>57</sup> Tamże, s. 57.



### Zakończenie

Zabawa jest wartością dzieciństwa, źródłem przeżyć, przestrzenią uczenia się i nauczania. Analiza znaczeń zawartych w treściach wybranych programów wychowania przedszkolnego wskazuje, że zabawa jest interpretowana w różny sposób. W programach mamy wiele dobrych wzorców, ukazujących prymat zabawy swobodnej nad nauczaniem i przykłady adekwatnego traktowania jej jako środka służącego do osiągnięcia celów edukacyjnych. Spotykamy też przykłady (nad)używania zabawy do celów kształcących, dydaktycznych. Refleksja końcowa opracowania skłania do wytyczania sensownych granic i zachowania proporcji między dziecięcą zabawą w czystej postaci a uczeniem się i nauczaniem w formie zabawy, zarówno w dokumentach wyznaczających pracę przedszkola, jak i może przede wszystkim, w rzeczywistości przedszkolnej.

### Bibliografia

- Andrews M., *Exploring Play for Early Childhood Studies*, SAGE, London 2012.
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 2005.
- Bogdanowicz Z., *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli*, WSiP, Warszawa 1990.
- Broadhead P., Burt A., *Understanding Young Children's Learning Through Play*, Routledge, London 2012.
- Bruce T., *The Hold Child*, [w:] *Early Childhood Practice*. Froebel Today, (red.) T. Bruce, SAGE, London 2012.
- Csikszentmihalyi M., *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Moderator, Wrocław 2005.
- Gura P. (red.), *Exploring Learning. Young Children and Blockplay*, PCP, London 1992.
- Huizinga J., *Homo ludens, Zabawa jako źródło kultury*, Wyd. Aletheia, Warszawa 2007.
- Kielar-Turska M., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2., PWN, Warszawa, 2005.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W., *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*, Mac Edukacja, Kielce 2014.

Moyles J., *A to Z of Play in Early Childhood*, McGraw Hill, Open University Press, Maidenhead 2012.

Moyles J., *The Excellence of Play*, Open University Press, Maidenhead 2010.

Pawłowska-Niedbała A., Kucharska D., *Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki*, Nowa Era, Warszawa 2014.

Przetacznik-Gierowska M., *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, UJ, Kraków 1993.

Rogers S., *Play and Pedagogy. A Conflict of Interests?* [w:] *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education*, (red.) S. Rogers, Routledge, London 2011.

Tokarska E., Kopala J., *Kalendarz przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego*, PWN, Warszawa 2012.

Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Nauk. AP, Kraków 2006.

Wilczyńska E. (red.), *Kolekcja przedszkolaka. Wybór zabaw*, Nowa Era, Warszawa 2014.

### Akty prawne

*Konwencja o prawach dziecka* przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.).

*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 18 czerwca 2014 r.).

### Źródła internetowe

<http://wiadomosci.onet.pl/tablica/szesciolatki-do-szkoly,1617,942365,127718750,watek.html> (dostęp: 02.09.2015).

### Abstrakt

Definiowanie zabawy jest wyznaczone źródłami myślenia o niej. Teoretycy zabawy podkreślają, że jest ona działaniem swobodnym, atrybutem dzieciństwa, a zarazem najbogatszym źródłem uczenia się dziecka. Zabawę można rozpatrywać z trzech perspektyw: w czystej postaci, jako uczenie się przez zabawę i nauczanie przez zabawę. Organizację pracy z małym dzieckiem i wykaz planowanych do osiągnięcia efektów wy-

znacza w Polsce „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego” oraz projektowane w oparciu o nią programy wychowania przedszkolnego. Zagadnienia związane z zabawą zostały ujęte w „Podstawie programowej” w odniesieniu do czynności i motywacji dziecka, miejsc i przestrzeni zabaw, rodzajów zabaw oraz świadomości bezpieczeństwa. Przedmiotem analizy w artykule są trzy wybrane programy wychowania przedszkolnego: „Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki”, „Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój dzieci” i „Kalendarz przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego”. Analiza znaczeń zawartych w treściach powyższych programów wychowania przedszkolnego wskazuje, że zabawa jest przedstawiana w różny sposób. W programach mamy wiele dobrych wzorców ukazujących prymat zabawy swobodnej nad nauczaniem i przykłady adekwatnego traktowania jej jako środka służącego do osiągnięcia celów edukacyjnych, szczególnie w dwóch ostatnich programach. Spotykamy też przykłady (nad)używania zabawy w celach kształcących, dydaktycznych, jak ma to miejsce w programie „Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki”. Warto zastanowić się nad wytyczaniem sensownych granic i zachowaniem proporcji między dziecięcą zabawą w czystej postaci a uczeniem się i nauczaniem w formie zabawy, zarówno w dokumentach wyznaczających pracę przedszkola, jak i rzeczywistości przedszkolnej.

**Słowa kluczowe:** zabawa, nauczanie przez zabawę, uczenie w formie zabawy, podstawa programowa, programy wychowania przedszkolnego.

## Play and Playful Teaching in the Curriculum Framework and in Selected Preschool Curricula

### Abstract

How we define play inevitably depends on the sources of our thinking about it. Play theorists agree that it is free action, an essential attribute of childhood, and also the richest source of a child's learning. It can be viewed from three points of view: as a pure form, as playful learning, and as playful teaching. The structure of one's work with a small child, including the list of goals one seeks to achieve, is directed by the core curriculum of preschool education, and by those more specific pre-school educational curricula designed on the basis of it. The play-related issues that figure in the core curriculum concern the child's actions and motivations, places and play spaces, and playground and security awareness.

In this article, three selected pre-school education curricula are assessed: “The child in his/her element”, “Our nursery school” and “Nursery-school calendar”. Analysis of the meanings of the term “play” as these appear in the contents of selected programs indicates that play is presented in different ways. We can find many good examples showing the primacy of free play in teaching, as well as examples where it is appropriately construed as a way of achieving the goals of education – especially in the “Nursery-school calendar” and “Our nursery school” programs. There are also some examples of (over)use of play for purposes relating to education and teaching: e.g., in the curriculum entitled “The child in his/her element”. It is worth reflecting on the demarcation of borders, and how one should maintain a reasonable balance between children’s play in its pure form and learning and teaching through play – both in the documents that defining nursery-school work and in the preschool reality itself.

**Keywords:** play, playful teaching, playful learning, core curriculum, preschool curricula.

**Adres do korespondencji/Address for correspondence:**

Dr Barbara Bilewicz-Kuźnia

Zakład Pedagogiki Przedszkolnej

Instytut Pedagogiki UMCS w Lublinie

e-mail: barbara.bilewicz@poczta.umcs.lublin.pl